

Gruschka, Andreas

Wie an schwache und mittelmäßige Schüler bei Klausuren gedacht wird

Pädagogische Korrespondenz (1989) 6, S. 33-40



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Wie an schwache und mittelmäßige Schüler bei Klausuren gedacht wird - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1989) 6, S. 33-40 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54053 - DOI: 10.25656/01:5405

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54053>

<https://doi.org/10.25656/01:5405>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Essay

5 *Michael Tischer*

Veraltet die Halbbildung?

Überlegungen beim Versuch, die *Theorie der Halbbildung* zu aktualisieren

Dokumentation

22 *Zur Re-Produktion von Halbbildung: Aus einer Seminar-Arbeit*

Kältestudie I

24 *Günter Rüdell*

Aus dem Tagebuch eines kommunalen Bildungsplaners

Kältestudie II

33 *Andreas Gruschka*

Wie an schwache und mittelmäßige Schüler bei Klausuren gedacht wird

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

41 schwänzen (ugs. für [die Schule u. a.] absichtlich versäumen)
oder: Schulversäumnisse im Hinblick auf Arrestvermeidung

Das aktuelle Thema

43 *Andreas Gruschka*

Was soll man mit der Geschichte anfangen?

Über die Instrumentalisierung der unvergleichlichen Barbarei

Der Reformvorschlag

62 *Rüpel*

Mützen ab zum Gebet

Aus den Medien

70 *Michael Parmentier*

Der Rückstoß der Kamera

oder: Hat die fotografische Tätigkeit eine bildende Wirkung?

Über exemplarische Neuerscheinungen

83 *Michael Meisel*

Ist autonome pädagogische Wissensproduktion möglich?

Zu Tenorths Angriff auf die Dogmatik der westeuropäischen
Erziehungswissenschaften

Notiz aus der Fremde

90 *Rainer Kühn*

Mein Recht, Dein Recht

Marginalie zur versicherten Nachbarschaft

94 **Vermischtes**

95 **Mitteilung der Redaktion**

Andreas Gruschka

Wie an schwache und mittelmäßige Schüler bei Klausuren gedacht wird

Wie labil die Lernordnung ist, die in einer Klasse herrscht, wird erst auffällig, wenn es mit der Normalverteilung einmal überhaupt nicht geklappt hat. Solange genügend leistungsstarke Schüler in einer Lerngruppe auftreten, hat der Lehrer es leicht mit dem Selbstbetrug, er käme in seiner Klasse mit dem Pensum recht gut voran. Daß ein Teil das Verlangte nicht schafft, ist gemäß der Normalverteilung der Schüler, die deren »Intelligenz« vermessen soll, ehernes Gesetz; nur nicht zu viele »Schwache« dürfen es in einer Klasse werden, weil das zur Anwendung des »Drittelerlasses« zwingt, was wiederum mit Unannehmlichkeiten verbunden ist.

In der Mitte der Verteilung tummeln sich bekanntlich die meisten Schüler. Sie kommen irgendwie mit, glänzen im Unterricht selten mit weiterführenden Beiträgen, halten ihn aber nicht wie ihre schwachen Mitschüler mit eklatantem Unvermögen oder gar resignativer Resistenz gegenüber den Anforderungen auf.

Selbstverständlich hat jeder Lehrer mehr Spaß daran, gute Schüler zu unterrichten als schwache. Leistungsstarke fordern ihn, bringen ihn auf neue Gedanken, mobilisieren seine eigenen intellektuellen Kräfte. Demgegenüber stellen die schlechten Schüler nur für den eine Herausforderung dar, der es pädagogisch weniger mit der freien interpretativen Erarbeitung oder der sinnaufschließenden Behandlung der Unterrichtsgegenstände zu tun haben mag als mit der didaktischen Arbeit an überwindbaren Lernhemmnissen. Der gute Schüler produziert psychologisch die Projektion eigener erfolgreicher Arbeit, der schlechte steht nicht unbedingt für den eigenen Mißerfolg. Es ließe sich zeigen, daß »der gute Schüler« sich weniger der didaktischen Anstrengung des Lehrers verdankt als »der schlechte Schüler«, der an den Anforderungen scheitert.

Aber was ist mit denen dazwischen, mit den »grauen Mäusen«, den »stillen Wassern«, an denen Lehrer sich nicht besonders freuen können, die aber auch keine Sorgen machen? Sie schaffen die Klasse, wenngleich sie die Lernanforderungen nicht wirklich bewältigen.

Ohne allzu schematisch werden zu wollen, kann man diese Gruppe noch einmal in eine obere und eine untere Hälfte teilen. Die obere dient vor allem der Abgrenzung gegenüber den Guten, die untere der gegenüber den Versagern. Das ist fast schon das Wesentliche dieser Gruppierung. Deren Schüler erscheinen als charakterlose Zwischengrößen: halt als mittelmäßig. Unauffällig wie sie sind, werden sie von so manchem Lehrer schon während des Unterrichts vergessen. Die sonst so »goldene« Mitte ist hier grau eingefärbt.

Im folgenden soll interessieren, wie mit dieser *grauen und größten Schülergruppe* umgegangen wird, wie auf ihre Mittelmäßigkeit an der Stelle reagiert wird, wo diese statt pädagogisch zu Protest bloß zu Attest geht: in den Klausuren für das Fach Erziehungswissenschaft. Dort läßt sich vielleicht am deutlichsten die ganz spezielle

Behandlung der mittelmäßigen bis schwachen Schüler studieren. Die abgedruckte Klausuraufgabe kann als typisch gelten.

1. Klassenarbeit

Fach: Erziehungswissenschaft

Klasse: U3 / 11.2

Arthur Schopenhauer (1788-1860) war deutscher Philosoph; John B. Watson (1878-1958), amerikanischer Psychologe, gilt als Hauptbegründer des »Behaviorismus«, der »Lehre vom Verhalten«. Zunächst ein Textauszug von Schopenhauer:

Der Charakter des Menschen ist *konstant*: er bleibt derselbe, das ganze Leben hindurch. Unter der veränderlichen Hülle seiner Jahre, seiner Verhältnisse, selbst seiner Kenntnisse und Ansichten, steckt, wie ein Krebs in seiner Schale, der identische und eigentliche Mensch, ganz unveränderlich und immer derselbe. Bloß in der Richtung und dem Stoff erfährt sein Charakter die scheinbaren Modifikationen, welche Folge der Verschiedenheit der Lebensalter und ihrer Bedürfnisse sind. *Der Mensch ändert sich nie*: wie er in einem Falle gehandelt hat, so wird er, unter völlig gleichen Umständen (zu denen jedoch auch die richtige Kenntnis dieser Umstände gehört) stets wieder handeln. [...]

Der individuelle Charakter ist *angeboren*: er ist kein Werk der Kunst, oder der dem Zufall unterworfenen Umstände; sondern das Werk der Natur selbst. Er offenbart sich schon im Kinde, zeigt dort im Kleinen, was er künftig im Großen sein wird. Daher legen, bei der allgeringsten Erziehung und Umgebung, zwei Kinder den grundverschiedensten Charakter aufs deutlichste an den Tag: es ist derselbe, den sie als Greise tragen werden. Er ist sogar, in seinen Grundzügen, erblich, [...].

(Aus: A. Schopenhauer, Sämtliche Werke. Hrsg. von A. Hubscher. 7 Bde. Verlag Brockhaus, Leipzig 1937-42. Bd. 4, Schriften zur Naturphilosophie und Ethik, 1938, S. 50 und 53)

Der amerikanische Psychologe John B. Watson schrieb 1925 in einem Brief an den Präsidenten der USA:

Geben Sie mir ein Dutzend gesunder Kinder [...] und meine eigene besondere Welt, in der ich sie erziehe! Ich garantiere Ihnen, daß ich blindlings eines davon auswähle und es zum Vertreter irgendeines Berufes erziehe, sei es Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann oder Bettler, Dieb ohne Rücksicht auf seine Talente, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen, Rasse oder Vorfahren [...].

(Aus: J. B. Watson, Behaviorismus. Hrsg. von C.F. Graumann. Kiepenheuer & Witsch, Köln u. Berlin 1968, S. 134)

Aufgaben:

1. Analysieren Sie die im Text enthaltenen Auffassungen über die Bedeutung von Anlage und Umwelt in der menschlichen Entwicklung.
2. Vergleichen und beurteilen Sie die aus diesen Ansichten resultierenden Aussagen über die Erziehbarkeit des Menschen und erläutern Sie die sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen.
3. Erörtern Sie vor dem Hintergrund Ihrer eigenen praktischen Erfahrungen, ob und inwieweit die Erziehung im Kindergarten die Entwicklung des Kindes fördert.

Klausuraufgaben, nicht nur im Fach Erziehungswissenschaften, haben immer ein »mittleres Anspruchsniveau« zu erfüllen. Das scheint vernünftig zu sein. Weder sollen die guten Schüler unterfordert, noch die schlechten schon mit der Aufgabenstellung in die Resignation getrieben werden (so, wie dies häufig in den Mathematikaufgaben geschieht, deren erste Lektüre dem schwachen Schüler vor allem mitteilt: Das schaffst du sowieso nicht!). »Mittleres Anspruchsniveau« heißt dann, auf das Material einer Aufgabe bezogen, daß z.B. ein Text nicht allzu lang und kompliziert sein darf. Da es der Pädagogikunterricht fast nie mit besonderen Lehrer-/Lehrtexten zu tun hat (jener *Freud für Schüler* in Heft 4 der *Pädagogischen Korrespondenz* stellte diesbezüglich eher die Ausnahme denn die Regel dar), muß bei einer Klausur darauf geachtet werden, daß die Schüler ihre Lektüre wissenschaftlicher Texte in den Klausurtexten knapp und prägnant wiedererkennen können. Da zum Grundtextbestand dieses Faches die gleichsam auf Flaschen gezogenen Texte über wissenschaftliche Theorien gehören, stellen Klausuraufgaben wie die dokumentierte dem Lehrer die Aufgabe, diese Textfassungen noch einmal zu elementarisieren.

Im Beispieltext gelingt das für den Behaviorismus dadurch, daß er im politisch-literarischen Zeugnis dargeboten wird. Schopenhauer dient als Kontrapunkt, weswegen unwichtig wird, ob dessen Philosophie überhaupt im Unterricht zur Sprache gekommen ist. Entscheidend ist vielmehr, ob die Schüler überhaupt begriffen haben, daß es als Gegenposition zur Milieutheorie den Nativismus gibt: Die beiden Theorien müssen wie Schubladen also eingerichtet sein. Wenngleich die Schüler im Beispielfall mit zwei neuen, ihnen fremden Texten konfrontiert werden, fällt es ihnen doch recht leicht, unmittelbar das Vertraute in beiden zu entdecken. Daß auf diese Weise die Texte nur als Illustration für anderes wahrgenommen werden, sie nicht selbst Gegenstand der Analyse werden, ist damit schon programmiert. Der Lehrer hat bewußt vermieden, die Schüler mit seinem Material vor ein intellektuelles Rätsel zu setzen. Das wäre etwa der Fall gewesen, wenn sie ihr Wissen über Begabungstheorien zur kritischen Auseinandersetzung mit Positionen oder Problemen nutzen müßten, denen die Zuordnung zu den gelernten Theorien nicht unmittelbar ins Gesicht geschrieben steht. Zweifellos wäre das für den guten Schüler ebenso reizvoll wie später für den Lehrer, der an intelligenten Schülerarbeiten sein Vergnügen hat, nicht aber an der unbedeutenden Variation von immer gleichen Schülertexten. Daß es zu einer solchen Aufgabe nicht gekommen ist, sondern zur vorliegenden Auswahl, hat seinen Grund letztlich in der Suche nach Texten, die

dem zitierten mittleren Schwierigkeitsgrad entsprechen. Zwar können sie in die Schubladen geschoben werden, sie müssen dafür aber zunächst als neue und fremde Texte zugeordnet werden. Somit wird das Material der Aufgabe vor allem mit Blick auf jene *mittlere* Gruppe der Schüler ausgewählt. Die guten Schüler benötigten nicht die enge Hinführung zu den Theorievorbildern. Sie könnten sich, wenn sie denn wollen, dem Eigentümlichen der beiden Textvorlagen zuwenden. Die schlechten Schüler aber haben die Etiketten für die Schubladen noch nicht begriffen, ihr Unverständnis wird bei jedem Text zutage treten.



Stärker noch als das Material ist die Aufgabenstellung aus der Perspektive des mittelmäßigen Schülers konzipiert. Als man das Fach Pädagogik im Gymnasium neu einführte, stand die Lernzieldebatte in voller Scheinblüte. Mit Hilfe der Lernzieltaxonomie sollte bei den Klausuren vom relativ Einfachen zum Schwierigen fortgeschritten werden. So entstand der in fast jeder Klausur sich wiederfindende Dreischritt: Reproduktionsaufgabe, Vergleichsaufgabe (Transfer), Kritik bzw. Anwendungsaufgabe.

Heißt es im Dokument also: »Analysieren Sie...«, darf der Schüler das nicht mißverstehen. Der Lehrer verlangt nicht, daß der Schüler zeigt, welche Voraussetzungen, Implikationen oder Konsequenzen mit den beiden Positionen verbunden sind, oder daß er gar die insinuierte Zuordnung der beiden Positionen zum »Anlage-/Umweltproblem« thematisiert (im Sinne der »Auffassung über die Bedeutung von Anlage und Umwelt«). Der Schüler weiß vielmehr, daß er einfach sein

Wissen *reproduzieren* soll. Die beiden Texte geben ihm dazu Gelegenheit. Als Mittel zu diesem Zweck muß er sie nicht erst *analysieren*. Ein Lehrer interpretierte den Schülern gegenüber den Sinn des Analysierens so: »Sie sollen möglichst prägnant Ihr Wissen über die fraglichen Theorien bei der Zusammenfassung der beiden Positionen nutzen. Dabei sollen Sie das Wesentliche der beiden Positionen zusammenfassen. Bitte achten Sie darauf, daß Sie die Positionen zunächst nicht bewerten, das kommt später in den Aufgaben 2 und 3.« Damit rekurriert der Lehrer auf jene offizielle lernzieltheoretische Begründung für die erste Teilaufgabe. Nach ihr ist die einfachste Aufgabe an den Anfang gestellt, damit die leistungsschwächeren Schüler zunächst einmal zeigen können, daß auch sie etwas können und damit sie sich mit der Darstellung ihres Wissens ein Erfolgserlebnis verschaffen, bevor sie sich an die anspruchsvolleren Aufgaben machen. Wer die erste Teilaufgabe anständig bewältigt hat, kann schon einmal sicher sein, mindestens die Note »vier« erreicht zu haben.

Eine ausgreifende argumentative Auseinandersetzung wird erst mit der zweiten Aufgabe erwartet, die Beziehung dieser Überlegungen auf die pädagogische Praxis kann am Ende kommen. Sie gilt insbesondere für die besseren Schüler, die nicht nur ihr Wissen reproduzieren sollen, sondern darüberhinaus kritischen Gebrauch von ihm zu machen verstehen.

Allein die beiden Spitzenschüler der Klasse, der die Klausur vorgelegt wurde, griffen – wie sie sagten, aus Langeweile und Unmut, die Texte bloß zu reproduzieren – die erste Aufgabe im Wortsinn auf, wurden für ihre (wirkliche) Analyse mit einer sehr guten Note belohnt, handelten aber dabei gegen den »eigentlichen pädagogischen« Sinn der Aufgabenstellung. Der Lehrer rechtfertigte sein Verhalten den beiden Spitzenschülern gegenüber mit dem Hinweis, sie seien halt besser als die Aufgabe es verlange.

Nach kurzer Zeit lernen die meisten Schüler die Anforderungsstruktur der ersten Teilaufgabe strategisch zu bewältigen. Was heißt in ihrer Perspektive »Analysieren Sie...«? Es geht darum, mit eigenen Worten, möglichst ohne wertungsgeladene Begriffe, eine zusammenfassende Inhaltsangabe der beiden Texte herzustellen.

Im Beispieltext taucht bei der Umsetzung der so interpretierten Aufgabenstellung ein typisches Zusatzproblem auf. Beide Texte, insbesondere aber der zweite von J.B. Watson, sind bereits sehr kurz. Der Schopenhauersche besteht aus sieben Sätzen, der von Watson gerade aus drei. Wie also könnte man im Sinne der gestellten Aufgabe eine prägnante Zusammenfassung des Inhalts der Texte vornehmen? Ließe sich wenigstens der Behaviorismus als die gelernte Beispieltheorie, die es mit der Umwelt hält, selbst erst noch referieren! Aber das verbietet sich, wie man aus entsprechenden Rückmeldungen schließen kann. Schüler, die über die Konditionierungsmodi etc. schrieben, wurden kritisiert, sie hätten wenn nicht »das Thema«, so doch die Aufgabenstellung »verfehlt«. Würden sie aber wirklich tun, was von ihnen verlangt wird, müßten sie versuchen, aus drei Sätzen einen einzigen zu machen – was sich bewerkstelligen ließe: »Watson behauptet, daß Begabung vor allem von Umwelteinflüssen abhängt, und er glaubt zu wissen, wie man die geeignete Umwelt schafft, um möglichst allen alles beizubringen.« Einem Schüler, der so verfahren ist, hat der Lehrer an den Rand geschrieben: »Zu knapp«.

Die meisten Schüler riskieren solche Prägnanz der Zusammenfassung aber erst gar nicht, und sie versuchen statt dessen, möglichst geschickt so »zu tun, als ob« sie zusammenfassen würden. In Wahrheit schreiben sie einen redundanten Text, indem sie in mehreren Anläufen, mit versteckten Anspielungen und knappen Illustrationen Watsons Text möglichst auf das doppelte Volumen bringen. Wer dabei übertreibt oder es nicht geschickt genug anstellt, wird mahnend daran erinnert, er hätte prägnant zusammenfassen sollen und nicht immer wieder das Gleiche mit anderen Worten schreiben. Allein solche Schüler, die sich dieser double-bind-Situation entziehen und analysieren, obwohl sie nur reproduzieren sollen, wahren hier ihre Chance, eine gute Note zu bekommen. Wer die Reproduktionsaufgabe aber wirklich als Reproduktionsaufgabe, als wertungsfreie Zusammenfassung, erfüllt, wird bestraft, wer sich ungeschickt bei der Episierung der drei Sätze anstellt, wird ebenfalls mit einer schlechten Note bedacht. Aber noch, wer als Ausweg aus diesem Dilemma sechs Sätze (statt die sieben im Aufgabenmaterial) aufgeschrieben hat, ohne Mißverständnisse bezüglich der Theorien zu produzieren, und damit geleistet hat, was von ihm verlangt wurde, wird bloß mit einer »drei plus oder minus« benotet.

Untersuchen wir noch etwas genauer die erste Teilaufgabe. Sie wird aus schülerfreundlichen Motiven gestellt. Verzichtete man auf eine solche Aufgabe, heißt es immer wieder in Lehrerkreisen, brächte man insbesondere die schwächeren Schüler um ihre Erfolgsmöglichkeiten. Eine freie, auf die Entfaltung eigenständiger Intellektualität zielende Aufgabe, die Urteilsfähigkeit und Argumentationsstärke voraussetze, würde diese Schülergruppe überfordern. Aufgrund ihrer geringen Leistungsfähigkeit erwarteten gerade diese Schüler klare und eindeutige Anweisungen, kleinschrittige, nacheinander zu bewältigende Aufgaben. In jedem Fall wollten sie möglichst genau wissen, was von ihnen verlangt werde (weil sie nicht die Selbstsicherheit besäßen, sich mit Eigensinn gestellten Aufgaben gegenüber zu verhalten). Lehrer, die es dennoch mit einer »intelligenten Aufgabenstellung« (s.o.) versucht haben, berichteten, daß sie von den schwächeren Schülern hart bedrängt worden seien und daß diese auch schlechter abgeschnitten hätten als in Aufgaben nach dem alten Modell. Das rührte daher, daß sie, durch die Abkehr vom »Bewährten« zum Teil verängstigt, mindestens aber verunsichert, die Bearbeitungszeit damit vertan hätten, darüber zu spekulieren, was denn der Lehrer von ihnen jetzt erwartet habe.

Gegen die damit nahegelegte Affirmation des Bestehenden wäre es an dieser Stelle leicht, prinzipiell die didaktischen und pädagogischen Folgen zu problematisieren, die standardisierte Aufgabenstellungen nach dem vorliegenden Muster regelmäßig produzieren. Schon die pädagogische Theorie hält von ihnen nichts, dafür umso mehr von individualisierten Aufgaben. Die aber erreichen die schulische Praxis nicht, weil sie dann aufhören müßte, Schule im bekannten Sinn zu sein. Zu ihr gehört die Auffassung, daß Schule nur gerecht sein kann, wenn jeder (besondere) Schüler an einer gemeinsamen (allgemeinen) Aufgabe *gemessen* wird. (Und diese Auffassung zwingt zur »Normalverteilung« und »Drittelerlaß«, s.o.)

Trotz des prinzipiellen Vorbehalts bleibt interessant, immanent und doch unabhängig vom vorliegenden Beispiel grundsätzlich zu prüfen, ob denn eine Reproduk-

tionsaufgabe wirklich einfach ist oder ob sie nicht in Wahrheit eine Überforderung der Schüler darstellt.

Jeder, der im Sinne der Aufgabenstellung – ob im Rahmen einer Klausur oder außerhalb – versucht hat, möglichst prägnant und immanent zusammenzufassen, was in einer komplexen Theorie ausgeführt ist, ihre Aussagen auf den Punkt zu bringen, weiß, wie unerhört schwierig das ist. Jede Theorie, die in ihrer literarisch dokumentierten Form nicht redundant ist, stellt den Verfasser solcher gleichsam lexikalischen Texte vor die schwierige Aufgabe, das Wesentliche und die Pointe des Ganzen herauszuarbeiten. Dagegen kann ein ausgreifender Text Verständnis für zentrale Aussagen des Originals dadurch herbeiführen, daß er breiter, d.h. illustrativer und diskursiver gestaltet wird. Der komprimierte Text muß auf solche Hilfen verzichten und hat doch das ganze Verständnis der Theorie zu sichern. Die Sekundärliteratur ist nicht zufällig in der Regel umfangreicher als die Primärliteratur. Soll sie zudem werkimmanent das Original vorstellen, ist zugleich eine Darstellungsweise gefordert, die nicht sofort die Kritik auf den Plan ruft, hier würde falsch resümiert oder auf Falsches das Schwergewicht gelegt.

Das Problem, das gerade aus der Perspektive eines Handbuchartikelschreibers geschildert wurde, wiederholt sich im Prinzip in jeder Klausuraufgabe, die wie die dokumentierte zunächst verlangt, einen Text (unter versteckter Integration seines Kontextes) in seinen wesentlichen Aussagen zusammenzufassen. Was mithin als das Einfachste ausgegeben wird, ist in Wahrheit außerordentlich schwierig, vielleicht das Schwierigste in einer solchen Komposition von Teilaufgaben überhaupt. (Denn erst in der folgenden Teilaufgabe, bei der Beurteilung der Texte, darf auf das eigene Vorwissen, die persönliche Normüberzeugung zurückgegriffen werden; und bei der dritten Aufgabe schließlich steht die praktische Erfahrung für sich außer Kritik, sie muß allein verständlich berichtet sein und auf den Topos »Anlage und Umwelt« bezogen werden.)

Man mag die Kritik an der dargestellten mehrfachen Widersprüchlichkeit innerhalb der Formulierung und Auslegung der Aufgabenstellung damit abtun, daß funktionalistisch betrachtet der Text nicht einen bestimmten Schüler privilegieren will, sondern kontingente Zugänge zur Aufgabe ermöglichen soll, was in unserem Beispiel auch faktisch der Fall ist. Wie aber wäre danach die negative Sanktion einer gelingenden Aufgabenlösung im Sinne jener didaktischen Erläuterung zu rechtfertigen, nach der »die schwachen Schüler mit der ersten Aufgabe die Ausgangs-Chance erhalten, durch eine wertungsfreie Zusammenfassung der Texte eine gute Leistung zu erbringen«? Die faktische Kontingenz der Zugangsweisen verschleierte lediglich erfolgreich das pädagogische Versagen. Denn in Wahrheit haben auf diese Weise die »grauen Mäuse« in der Schule nie die Chance, Farbe zu bekommen, und das, obwohl an der fraglichen Stelle gerade ihnen eine pädagogische Hilfestellung gegeben werden sollte.

Lehrer täuschen sich, wenn sie meinen, auf die beschriebene Weise der ansonsten wenig beachteten größten Schülergruppe gerecht werden zu können. Sie müssen in ihrer Praxis feststellen, daß gerade diese Schüler sich nicht weiterentwickeln (und im Sinne des Dargestellten sich auch nicht weiterentwickeln können). Sie werden nämlich mit der Fixierung auf »ihre« Aufgabenstellung auf einer Stufe der Inkompetenz

festgenagelt, die immer wieder Mißerfolgserlebnisse produziert. Diese teilen ihnen mit, daß sie, obwohl sie tun, was ihnen aufgegeben wird, nicht zum Erfolg, d.h. zur Verbesserung ihrer Leistungen, fähig sind. Abgehalten davon zu zeigen, was sie könnten und in der wirklichen Auseinandersetzung mit dem Thema zu sagen hätten, aber auch abgeschnitten von der Erfahrung, was sie denn falsch machen, bleibt ihnen nur der Weg einer möglichst geschickten Mimikry. Ihr Erfolg kann nur darin bestehen, dem Lehrer vorzuspiegeln, sie hätten eine Textvorlage zusammengefaßt. Aber das eröffnet weder die Möglichkeit, zu einer guten Note zu kommen, noch motiviert es sie dazu, sich freier mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Die Kontingenz in den empirischen Lesarten der Teilaufgabe bewirkt, daß Schüler lernen, sich in die Differenzierung einzufügen, die in der Gesellschaft das hierarchische Prinzip der Arbeitsteilung aufrechterhält. Intelligente Frechheit siegt, Anpassung verhilft zur Selbsterhaltung ohne Selbst, aber immerhin wird diese mit jener erreicht, was als relativer Erfolg im Leben gerade an den Gescheiterten sinnfällig abgelesen werden kann.

Daß Lehrer dies mit jeder Klausur von neuem mit der Mehrzahl ihrer Schüler einstudieren, wird zu einem moralischen Problem. Schüler »rechtfertigen« mit ihren Leistungen ein Mittelmaß, welches Unterricht allererst produziert. Der mittelmäßige Schüler soll mit Aufgaben wie der dargestellten gefördert werden. Wo aber evidentermaßen das Gegenteil bewirkt wird, gleichwohl am Ritus festgehalten wird, wandelt sich die didaktische in eine moralische Frage. Entweder geht es wirklich um Förderung, dann muß sie anders realisiert werden, oder aber es geht in Wahrheit um ein Sedativ für Schüler und Lehrer: Lehrer spüren, daß sie gerade den leistungsschwächeren Schülern nicht gerecht werden. Dort, wo sie am deutlichsten ihre Macht über Schüler dokumentieren und wo gleichzeitig ihre Ohnmacht, die Schüler zu fördern, ebenso deutlich wird, suchen sie das moralische Problem stillzustellen, das aus dem gezeigten Widerspruch entspringt.

Mit der ersten Teilaufgabe sind die Lehrer entlastet und die Schüler angeschmiert.